
Conceptions et usages de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire à l'université. Foisonnement, tensions, décalages et paradoxes

Conceptions and uses of example in teaching history at the University.

Proliferation, tensions, gasps and paradoxes

Anne Emmanuelle Demartini



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6239>

DOI : 10.4000/ree.6239

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Anne Emmanuelle Demartini, « Conceptions et usages de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire à l'université. Foisonnement, tensions, décalages et paradoxes », *Recherches en éducation* [En ligne], 27 | 2016, mis en ligne le 01 octobre 2016, consulté le 05 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6239> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6239>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Conceptions et usages de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire à l'université. Foisonnement, tensions, décalages et paradoxes

Anne Emmanuelle Demartini¹

Résumé

Qu'est-ce qu'un exemple pour les enseignants-chercheurs historiens et à quoi sert-il ? Quelle valeur est accordée à l'exemple et comment est-il utilisé dans le cours d'histoire à l'Université ? Quel rapport entre usages de l'exemple et nature de la discipline historique ? Comment les deux modalités de l'exemple (« exemplum » et « casus ») se traduisent-elles dans l'enseignement ? À partir de huit interviews, cet article explore le foisonnement des pratiques, usages, fonctions de l'exemple et interroge le soubassement épistémologique des pratiques de l'exemple. Il montre qu'une épistémologie implicite nourrit la valorisation de l'exemple, doté d'une double fonction pédagogique et cognitive. Il montre aussi un décalage entre les réflexions épistémologiques récentes qui tendent à valoriser le cas problématique (casus) au détriment de l'exemple illustratif (exemplum) ; alors que dans la recherche, le cas est pensé comme le contraire de l'exemple, il y est assimilé dans l'enseignement.

« *Catégorie universelle du raisonnement humain* », l'exemple est une pratique discursive banale, qui entre dans des stratégies d'exposition, de démonstration et d'argumentation (Danblon, 2014, p.7). Tout un chacun avance des exemples pour expliquer, prouver, argumenter et ainsi font les enseignants. À l'instar de leurs collègues des autres disciplines enseignées à l'université, les enseignants-chercheurs historiens emploient des exemples dans leurs cours. Mais cette pratique de l'exemple, pour être courante et familière, n'a pas été étudiée : c'est l'objectif de cet article que de présenter les usages, pratiques et fonctions de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire à l'université. Le travail dont on lira ici les résultats s'insère dans un projet de recherche collectif, pluridisciplinaire, fondé sur la réalisation d'entretiens et inscrit dans le champ de la didactique des disciplines. Mon implication dans ce projet m'a porté aux limites de mes compétences, puisque je ne suis pas spécialiste de didactique de l'histoire ou de pédagogie. En tant qu'historienne des représentations et de l'imaginaire social, j'ai effectué des recherches sur des affaires criminelles et sur des itinéraires singuliers, qui m'ont conduite à m'intéresser à la notion de cas en histoire et c'est la raison pour laquelle j'ai participé à ce projet de recherche.

Le Petit Robert (1989) donne deux types d'acceptions pour l'exemple. L'exemple, c'est d'abord l'« *action, manière d'être, considérée comme pouvant être imitée* », ainsi « *l'exemple à suivre* ». C'est ensuite la « *chose semblable ou comparable à celle dont il s'agit* » ou « *le cas, l'événement particulier, la chose précise qui entre dans une catégorie, dans un genre et qui sert à confirmer, à illustrer, à préciser un concept* ». La définition de l'exemple hésite entre deux pôles dont sont issues deux traditions : celle de « *exemplum* », très étudié par les historiens médiévistes, récits brefs qui illustrent une règle de comportement, une maxime, un modèle de conduite (Brémond, Le Goff & Schmitt, 1982) ; celle du « *casus* » lié à la casuistique et à la rhétorique judiciaire, cas exceptionnel qui met la règle à l'épreuve. Dans un cas comme dans l'autre, l'exemple est particularité, ce que souligne l'étymologie du terme, issue de « *eximere* » (ce qui se détache, peut se mettre à part). Mais le raisonnement par l'exemple établit une relation entre le particulier et le général, que l'exemple prenne la forme de l'exemple de grammaire qui illustre la règle, de l'exemple du dictionnaire qui précise la définition d'un mot, c'est-à-dire un concept, de l'exemple éducatif montrant la conduite à tenir, du cas médical qui prend sens dans une série en tant qu'illustration d'une pathologie, etc. Comment donc l'enseignement de l'histoire, cette discipline

¹ Maître de conférences Habilité à diriger des recherches en histoire contemporaine, Laboratoire « Identités cultures territoires » (ICT), Université Paris Diderot.

qui est connaissance du particulier et qui ignore les lois, met-il en œuvre ce « *passeur* » du particulier au général, de l'un au multiple, du singulier à l'universel qu'est l'exemple, et avec quels enjeux épistémologiques ? Comment la tension entre l'*exemplum* et le *casus* se traduit-elle dans les pratiques d'enseignement ? Qu'est-ce qu'un exemple pour les enseignants-chercheurs historiens et à quoi sert-il ? Les entretiens réalisés sur les pratiques de l'exemplarité dans le supérieur révèlent des conceptions de l'histoire et de son enseignement, et peut-être surtout un foisonnement de représentations, de formes, d'usages et de fonctions de l'exemple qui interrogent sur le rapport des enseignants-chercheurs à leur discipline. La réflexion ici proposée articule un recueil de représentations de la pratique à un questionnement mettant en regard épistémologie et enseignement de la discipline. Quoique n'étant pas didacticienne, elle me paraît susceptible de nourrir une réflexion sur les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire dans l'enseignement supérieur, domaine sur lequel les études sont tout compte fait peu nombreuses.

1. Modalités de l'enquête

Cette étude repose sur une enquête dont il importe au préalable de présenter les modalités, parce qu'elles conditionnent les résultats. L'enquête repose sur des entretiens réalisés en 2013-2014 auprès de huit enseignants-chercheurs de l'université Sorbonne Paris Cité (qu'on désignera par les lettres A, B, C, D, E, F, G, H). Figurent à parts égales maîtres de conférences et professeurs, tous expérimentés : hormis le plus jeune qui enseigne à l'université depuis neuf ans, ils totalisent entre quinze et vingt ans d'enseignement dans le supérieur, à quoi il faut ajouter pour la moitié d'entre eux une expérience dans le secondaire (entre quatre et treize ans). Ce fait se conjugue avec le caractère familier et banal du recours à l'exemple dans le cours d'histoire pour expliquer l'assurance avec laquelle les interviewés ont répondu aux questions qui leur étaient posées. Mais celles-ci ont pu également embarrasser des enseignants-chercheurs qui ne sont guère familiers de la réflexion didactique et qui sont habitués à échanger entre eux sur leurs activités de recherche bien davantage que sur leurs pratiques d'enseignement. « *C'est vachement compliqué ça, tu aurais dû me le dire avant, que je prépare un peu !* », lançait avec une pointe d'humour un collègue manifestement dépaycé dans ses objets de réflexion.

De fait, les réponses aux questions posées n'ont pas été préparées, cette situation d'énonciation devant nécessairement être prise en compte dans les résultats de l'enquête : on ne trouvera pas ici une réflexion méditée et référencée, mais des représentations immédiates qui émergent au cours d'une réflexion improvisée, qui se construit au fil des questions. Les rires qui venaient ponctuer les entretiens trahissaient souvent l'embarras à l'égard de pratiques qui s'avéraient plus complexes que prévu ou en tout cas face à un type de réflexion peu habituel. Décrire l'usage qu'on fait de l'exemple dans son enseignement, expliciter les intentions auquel il répond, distinguer entre différentes sortes d'exemples obligent à dépasser le sentiment d'évidence en soumettant l'expérience familière à un questionnement inaccoutumé (« *je n'ai pas réfléchi en ces termes* », confie C).

La méthodologie et le contenu des entretiens résultent d'une réflexion collective : le choix s'est porté sur des entretiens de type semi-directif, réalisés en nombre restreint et objets pour cette raison d'un traitement qualitatif. Le projet collectif visant à interroger les usages de l'exemple dans une perspective interdisciplinaire, soucieuse d'articuler les résultats à une réflexion sur l'épistémologie et la didactique des disciplines, impliquait de pouvoir comparer les résultats produits dans les diverses disciplines. À l'issue des discussions qui ont animé les premières réunions des participants au projet et qui portaient notamment sur la manière d'uniformiser le questionnaire, j'ai défini huit questions : *Est-ce que tu utilises des exemples dans ton enseignement ? Comment ? À quels niveaux et dans quel type d'enseignement ? Pour quoi faire ? Quels types d'exemples utilises-tu ? Utilises-tu des exemples récurrents ? Qu'est-ce qu'un bon exemple, selon toi ? La notion de contre-exemple a-t-elle un sens dans ton enseignement ?*

Les questions ont été d'abord énumérées au début de l'entretien, puis ont été reprises dans un ordre indifférencié au fur et à mesure de l'entretien. Nos discussions initiales ayant souligné que la notion de cas ne faisait pas nécessairement sens dans toutes les disciplines, j'ai décidé de centrer les questions sur l'exemple et d'introduire la notion de cas dans un second temps (« *Fais-tu une différence entre exemple et cas ?* »), tout en ménageant d'emblée la possibilité que la notion soit convoquée (« *Je parle d'exemple mais tu peux prendre un autre terme s'il te paraît plus approprié* »). La manière dont les interviewés ont mobilisé la notion de cas est donc fortement tributaire du questionnaire tel qu'il a été conçu. De même et plus largement, interrogés sur l'exemple et le cas, les enseignants ont tendance, du fait de la situation d'entretien, à tout rapporter à exemple et cas, ce qui peut expliquer en partie l'hétérogénéité, si ce n'est le bric-à-brac, des formes et usages de l'exemple recueillis. L'échantillon – très réduit – interdisant de postuler leur représentativité, on considèrera que ces entretiens donnent seulement un aperçu du discours des enseignants-chercheurs sur leur pratique de l'exemple, en ayant garde d'ailleurs d'en conclure trop vite aux pratiques elles-mêmes, l'historien des représentations, comme du reste le chercheur en didactique, étant habitué au décalage entre le dire et le faire : ce qu'on dit n'est pas forcément ce qu'on fait et on peut faire ce qu'on ne dit pas.

2. Épistémologie de l'histoire et valeur de l'exemple : « l'exemple, tu vois, est fondamental »

Passeur entre le particulier et le général, l'exemple touche au cœur des questions relatives à l'épistémologie de l'histoire. L'histoire – au sens de ce qui s'est passé (« *die Geschichte* ») – est un tissu de phénomènes aussi singuliers que foisonnants, frappés au sceau du *hic et nunc*, c'est-à-dire circonstanciés, individualisés : l'histoire enregistre bien des batailles, mais il n'y a qu'une bataille de Bouvines ; bien des révolutions aussi, mais celle de 1830 n'est pas la copie de celle de 1789, etc. « *L'histoire, écrit Schopenhauer, rapporte ce qui a été une seule fois et n'existe plus jamais ensuite* » (Schopenhauer, 1966, p.1179). Ce foisonnement de particularités qu'est l'histoire défie les lois et les théories. Aussi l'histoire, au sens de connaissance historique (« *die Historie* »), n'est-elle pas vraiment une science, étant convenu, avec Aristote qu'« *il n'y a de science que de l'universel* » (Aristote, 1986, p.791). Ou en d'autres termes, selon la distinction de Dilthey, l'histoire est une science idiographique, du grec « *idios* » qui signifie « *particulier* », par opposition aux sciences nomothétiques, du grec « *nomos* » qui signifie la loi (Dilthey, 1947, vol. I, p.262). Son domaine est le « *sublunaire* », règne des événements, singuliers et non reproductibles, par opposition à la région céleste de la science et de ses lois (Veyne, 1979, p.46).

« *Inventaire des différences* » (Veyne, 1976), l'histoire, pour autant, ne voue pas un culte à la singularité, son but n'étant pas de décrire les particularités mais de comprendre les hommes et leurs conduites. L'intelligibilité des phénomènes historiques exige la généralisation et le recours aux concepts, sous lesquels la diversité est subsumée (Prost, 1996, chap. 6). Ainsi, pour rendre compte de la fin de la Restauration, l'historien racontera le coup de force de Charles X, la protestation des journalistes, le soulèvement du peuple de Paris, les affrontements avec les troupes du maréchal Marmont, les intrigues des libéraux qui portent au pouvoir le duc d'Orléans, fondateur d'un nouveau régime, la monarchie de Juillet, mais il parlera aussi de « *révolution* », référant ainsi les journées du 27, 28 et 29 juillet 1830 à une abstraction que définissent des traits communs à un certain nombre de phénomènes comme la Révolution Française ou la Glorieuse Révolution de 1688, sans que celle-ci ni celle-là ne puissent pour autant être ramenées à une généralité. Le discours historique, à distance de la pure érudition, s'installe dans un va-et-vient entre le particulier et le général, entre la réalité empirique et le concept. On peut donc considérer que l'usage didactique de l'exemple découle de la nature même de l'histoire, discipline dont l'objet est le particulier et dont le raisonnement passe par la conceptualisation (Veyne, 1979). L'exemple de l'histoire est exemple d'un concept.

Les réponses des interviewés reflètent cette solidarité entre épistémologie et didactique de l'histoire. L'importance cruciale de l'exemple dans le cours d'histoire ressort des entretiens.

« *Non je ne m'imagine pas faire un cours sans exemples, ça c'est sûr. Sous quelque forme que ce soit* » affirme D. Manifestement la conviction de la nécessité de l'exemple dans l'enseignement des savoirs historiques s'articule à la prise en compte de la spécificité épistémologique de l'histoire, même si celle-ci reste le plus souvent implicite : « *Le cours est une succession d'exemples* » explique A avant de s'interroger : « *Comment construire un cours, surtout d'histoire, sans exemples ?* ». « *La matière même de l'histoire, c'est le concret* » explique H, qui estime que les exemples font tout l'intérêt du cours d'histoire. « *C'est ça, si tu veux, l'exemple : c'est le premier cours "Naître, vivre et mourir en France de 1840 à 1940" en hypokhâgne* » où le professeur avait commencé son cours « *par les nourrices* » ; ce cours « *m'a totalement exaltée. Je me souviens de descriptions précises* », « *c'est comme ça qu'est née ma vocation d'historienne quelque part* ». Le souvenir tiré des années d'étudiante dit, de manière significative, que l'enseignement par l'exemple est la clé de l'accès à la discipline.

Concernant l'importance de l'exemple, les interviewés constatent plusieurs décalages ou écarts. Décalage entre leur propre représentation de l'exemple et celle des étudiants : « *ils prennent la plupart du temps le plan, les grandes idées, quand tu en viens à un exemple, tu te rends compte qu'ils posent le stylo, qu'ils n'écoutent pas. Alors que je trouve que l'exemple, tu vois, il est fondamental* » explique D. « *Quelques fois, j'ai l'impression que les étudiants ne voient pas la valeur de l'exemple* » confirme H, sans toutefois s'interroger sur la nécessité d'une explicitation préalable de l'importance de l'exemple, comme si celle-ci devait s'imposer naturellement aux étudiants. Décalage entre l'importance didactique de l'exemple et les outils didactiques à disposition (d'ailleurs conçus par des pairs) : « *dans les manuels, il y a pas d'exemples* » poursuit H, « *c'est quelque chose qui me gêne* ». Décalage entre le cours idéal et les pratiques effectives : le bon cours d'histoire repose sur des exemples développés mais, note H, il exige justement « *un énorme travail* ». H plaide néanmoins pour un usage raisonnable de l'exemple, déplorant le fait que les Anglo-saxons « *utilisent peut-être trop d'exemples* ». Les traditions historiographiques, on le voit, influencent le rapport à l'exemple, et l'on mentionnera également le cas de G qui reconnaît dans ses pratiques l'effet de « *la tradition historiographique française en histoire ancienne, très inductive* » ; les Allemands, explique-t-il, « *ils peuvent parler pendant vingt minutes pour développer le cadre conceptuel, théorique... Moi je le sentirai pas, c'est pas que je refuse de conceptualiser, mais il faut s'appuyer à un moment ou à un autre (sic), illustrer, nuancer* ».

Le consensus sur l'importance de l'exemple est démenti par F qui n'hésite pas à répondre « *oui, tout à fait* », à la question de savoir si elle pourrait envisager de faire un cours sans exemples ; « *ce serait même pour nous notre tendance naturelle* », ajoute-t-elle, faisant porter le sentiment d'évidence sur l'absence d'exemples et non sur leur présence comme le font les autres interviewés. « *L'histoire c'est du récit* » ajoute aussitôt F, en précisant que l'exemple, selon elle, « *ne fait pas partie du récit du cours* ». Cette réponse dissonante est difficile à interpréter. Fait-elle implicitement référence à l'épistémologie, en renvoyant à la dimension nécessairement généralisante de l'histoire comme discours – et ce faisant, elle inviterait à réfléchir sur la question de savoir ce qu'on enseigne quand on enseigne l'histoire (l'événement singulier ou bien le concept) ? Il ne semble pas en tout cas qu'elle s'appuie sur la dimension narrative de l'histoire, qui a fait l'objet d'une réhabilitation dans la réflexion épistémologique dans les trente/quarante dernières années (Veyne, 1979 ; Stone, 1980 ; Ricœur, 1983), dans la mesure où F confond épistémologie et pédagogie (par « *récit* », F entend « *récit du cours* »). Les propos de F témoignent du fait que les réponses ne sont pas forcément guidées par l'épistémologie : ici ce sont les modèles pédagogiques pratiqués et intériorisés qui influencent la réponse, en l'occurrence les pédagogies magistrales qui règnent à l'université, encore renforcées par la nécessité de faire face à l'afflux sans précédent des étudiants depuis la fin du XX^e siècle (Bruter, 2008, p.5). Quand les enseignants-chercheurs sont interrogés sur leurs pratiques d'enseignement, ils associent spontanément le cours d'histoire au cours magistral (CM), considéré comme le fait F comme un déroulé de généralités : d'où cette exclusion étonnante – mais qui revient dans d'autres entretiens – de l'exemple hors du champ du « cours ».

Les réponses des interviewés se moulent dans le modèle pédagogique qui couple cours magistral et travaux dirigés (TD), affectant selon une démarche déductive, au premier l'exposé général des connaissances et aux seconds le traitement des exemples. « *En CM on donne peu d'exemples* » explique C qui avoue lui-même en donner « *très peu* », « *il faut déjà leur donner tellement d'éléments qui ne sont pas des exemples, mais des trucs vraiment de fond, importants. Bon, et puis il y a les TD après.* » Mais les réponses se focalisant sur le cours magistral, dispensé en amphithéâtre en L1 et L2 ou dans le cadre des cours intégrés qui joignent en L3 CM et TD avec des effectifs limités, les TD sont peu présents dans les réponses. Ce qui est paradoxal, puisque ce type d'enseignement est reconnu comme cadre naturel de l'enseignement de l'exemple. De même F remarque qu'« *en séminaire, on part de l'exemple* », mais elle ne dit rien sur ce type d'enseignement. Tout se passe comme s'il y avait un décalage entre la conception de la discipline de recherche et la pratique professionnelle de l'enseignant, l'exemple étant davantage jugé important d'un point de vue épistémologique qu'il n'est mis en œuvre concrètement.

La distinction entre « *cours* » et « *exemple* » indique la difficulté à identifier l'exemple et son statut. Cette difficulté se retrouve aussi dans la variété des formes prêtées concrètement aux exemples, les enseignants mentionnant les faits, les dates, les statistiques, les documents. Ce sont ces derniers cependant qui sont le plus souvent mentionnés, comme s'ils incarnaient le type même de l'exemple dans l'enseignement de l'histoire. Lorsqu'on demande à G à quoi il pense quand on lui parle d'exemple, il répond : « *Je pense à document. C'est la première chose* » ; pour B, l'exemple n'est que le document. Impossible de concevoir un cours d'histoire sans exemples « *parce que de toute façon le cours se construit à partir de..., enfin..., en montrant qu'il y a des sources qui permettent de réfléchir et d'arriver à être convaincante, et donc pour moi, il me faut des documents* ». Cette importance conférée au document s'adosse là encore à une épistémologie non explicitée, en vertu de laquelle l'histoire est une « *connaissance par traces* », selon l'expression du sociologue François Simiand, reprise par Marc Bloch (1997, p.71), une reconstruction par l'historien du passé à partir des traces qu'il a laissées, appelées documents ou sources. « *Pas de document, pas d'histoire* » – pour paraphraser l'historien Charles Seignobos (Langlois & Seignobos, 1992, p.29) –, et donc pas d'exemples, pas de cours d'histoire.

Que l'histoire soit définie par son objet en étant conçue comme connaissance du particulier ou qu'elle soit définie par sa méthode comme connaissance par traces, c'est la nature de l'histoire qui est implicitement conviée pour justifier la pratique de l'exemple dans le cours d'histoire. Les entretiens soulignent le lien établi – spontanément et sans référence précise – entre épistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire, sans empêcher des contradictions d'affleurer entre les principes et la pratique.

3. Les pratiques déclarées de l'exemple ou « le vertige des foisonnements »²

Le résultat frappant de ces entretiens est la multiplicité et l'hétérogénéité des conceptions et usages de l'exemple. Il n'y a pas *une* pratique de l'exemple associée à *une* fonction qui lui est attribuée, mais une variété de formes, de mises en œuvre, de rôles de l'exemple. Plusieurs caractéristiques des exemples peuvent être distinguées dans le discours foisonnant des enseignants-chercheurs interviewés. Des caractéristiques descriptives, si l'on prend pour critère discriminant la taille, le « *petit exemple* » s'opposant à « *l'exemple développé* ». Des caractéristiques pédagogiques, si l'on retient le degré de préparation – d'un côté l'exemple improvisé, spontané, de l'autre l'exemple anticipé par l'enseignant et préparé – ou le moment où il est utilisé : à l'exemple introductif qui consiste en une « *entrée en matière* » (amorce) s'oppose l'exemple utilisé « *à l'intérieur du cours* », tandis que la pratique de l'exemple conclusif n'apparaît pas. Des caractéristiques épistémologiques, quand les exemples se distinguent en fonction du type de raisonnement mis en œuvre : du général au particulier, soit un raisonnement déductif qui

² Je reprends l'expression à Alain Corbin (1992), « Le vertige des foisonnements. Esquisse panoramique d'une histoire sans nom », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°39-1, p.103-126.

particularise le général (« *toujours avancer l'idée et illustrer* » résume G), ou bien du particulier au général, soit un raisonnement inductif qui généralise à partir du particulier (« *Moi j'aime bien partir d'un texte, enfin d'un document, de le faire lire aux étudiants, enfin, un étudiant lit, de poser des questions, une première série de questions pour voir ce qu'ils en ont compris, ensuite de contextualiser le document en question et de leur montrer ce que moi je voulais en tirer sur le thème du cours et de prendre ensuite un deuxième document sur la même thématique et de procéder de la même façon* » explique B).

Les usages de l'exemple qui émergent des entretiens sont très riches, comme le montre l'énumération des différents verbes d'action utilisés par les interviewés quand ils veulent indiquer les effets, rôles et visées des exemples qu'ils utilisent : l'exemple fixe, précise, illustre, complexifie, facilite, sert d'entrée, donne la culture, éveille, détend, fait rire, surprend, fait comprendre, fait réfléchir, donne envie, concrétise, etc. Dans cette diversité de fonctions, une tension est repérable entre deux fonctions essentielles de l'exemple : une fonction pédagogique et une fonction cognitive.

Les vertus pédagogiques de l'exemple sont reliées à l'agrément qu'il offre. Jugé « *vivant* » et « *concret* », l'exemple est présenté comme un antidote à l'ennui dans le cadre du cours magistral estimé « *rébarbatif* » (B). Autorisant « *des moments où on s'arrête* » (B), l'exemple permet de ménager des pauses dans le déroulé des connaissances effectué par l'enseignant. « *L'exemple, précise A, c'est un moment de détente, spontané, car parfois je les fais rire* ». « *Subjectif* », il est pensé comme très dépendant de la personnalité de l'enseignant, de sa culture personnelle, et même de son humeur. Solidaire de l'*ethos* de l'enseignant, il donne au cours son cachet particulier (sa « *tonalité* »), son supplément d'âme (« *l'exemple est le sel du cours* »). Assaisonnement capable de « *relever* » le cours comme l'on dirait d'un mets, il apparaît comme un outil de séduction, puisqu'il s'agit fondamentalement de « *capter l'attention* » (G) des étudiants, dans le cadre d'une pédagogie magistrale. Justifié pour ses capacités à animer la transmission discursive des savoirs, l'exemple relèverait d'un art de faire cours, et c'est ainsi que sont parfois signalées des pratiques ritualisées de l'exemple, adaptées au niveau d'enseignement : G évoque « *la citation du jour* » en L1 ou « *le document du jour* » en L3.

Le potentiel pédagogique de l'exemple souligne une conception de l'exemple tirant vers l'anecdotique, le récréatif et le spontané, qui paraît entrer en contradiction avec une conception de l'exemple comme modalité d'enseignement centrale, élément structurant du cours et instrument nécessaire à l'apprentissage de l'histoire, un même locuteur pouvant mêler les deux sans se rendre compte de la dualité des registres. Ce constat peut être rapproché du fait que si l'utilisation des exemples est parfois rapportée à la nature de la discipline (« *Les cours d'histoire ne sont pas des cours théoriques. Donc il font toujours référence à des exemples* » explique A), dans la plupart des cas, la spécificité disciplinaire n'est prise en compte qu'implicitement et est noyée dans des considérations pédagogiques générales.

La dimension motivationnelle de l'exemple ressort avec netteté : à l'exemple est souvent attribuée la fonction d'« *éveiller la curiosité* », de « *susciter l'intérêt* ». Elle paraît en général dissociée de la dimension cognitive associée à la compréhension et à la mémorisation : l'exemple « *fixe les idées* » dit B, qui précise « *à la fois compréhension et mémorisation* ». Mais les énoncés relient parfois ces deux dimensions : l'exemple « *donne envie de comprendre* » dit H, suggérant que l'efficacité cognitive de l'exemple s'ancre dans son aspect motivationnel qui joue comme un levier. Sa capacité à éveiller et à susciter l'intérêt lui permet de s'imprimer dans l'esprit : souvent qualifié de « *frappant* », l'exemple est objet et vecteur de mémorisation : « *la mémoire va retenir les faits marquants, et les exemples aident à ancrer les faits marquants* » (A). On voit comment l'efficacité cognitive de l'exemple puise en partie dans son potentiel émotionnel (l'exemple surprend, frappe, fait rire, etc.), conformément aux nouvelles approches de l'émotion dans la psychologie, la philosophie ou les neurosciences qui relient les deux domaines, traditionnellement séparés, de l'émotion et de la cognition (Damasio, 1995).

Fondamentalement, la fonction cognitive de l'exemple réside dans la particularisation du général. À l'énoncé général, au concept, à l'exposé théorique, il apporte ce « *concret* » (il « *concrétise*

une idée abstraite ») que les enseignants-chercheurs historiens identifient, non pas au réel, mais au particulier, c'est-à-dire à ces réalités singulières qui existent dans l'espace et dans le temps, ce *hic et nunc* de l'histoire, qui prend aussi la forme du « *précis* » (« *il précise le général* »), ou du perçu par les sens, ainsi le visible quand l'exemple apporte l'évidence de l'image (le PowerPoint est présenté par H comme une « *réserve d'exemples* »). Son usage au travers des entretiens paraît essentiellement illustratif : l'exemple « *illustre l'idée générale que j'étais en train de dire* », il permet « *d'accrocher l'idée principale* », il « *fixe le général* » : autant de formules qui renvoient à l'idée que l'exemple est « *l'illustration d'une généralité* » (F). Dans cet usage, l'exemple a valeur démonstrative, il fonctionne comme une confirmation, une preuve au service du discours de l'enseignant : « *Alors, [tu dis] Saint Louis était un roi très pieux, etc. et là, tu le démontres, tu donnes un exemple qui est... euh... je prends une citation de Jean de Joinville qui parle de Louis IX : "Ce brave soldat..." : ça c'est un exemple* » explique D.

On retrouve ici les traits de l'argumentation par l'exemple exposée par Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988, p.471-484³) qui sert à appuyer une règle, à faciliter sa compréhension, à montrer son intérêt par la variété de ses applications. À la fonction prédominante de validation et d'illustration du général, qui repose sur l'idée que l'exemple fait comprendre en simplifiant (le concret supposé plus accessible que l'abstrait ; il « *rend plus claire l'idée* » dit F), s'ajoute une autre fonction que les entretiens étayent moins, qui repose sur l'idée que l'exemple fait comprendre en complexifiant. « *L'exemple sert à complexifier certaines généralités* » dit F. Ce peut être l'exemple qui complexifie au sens où il enrichit le propos : « *on raconte un peu plus dans l'exemple que dans le cours* ». Mais complexifier, ce peut être surprendre. L'exemple bouscule le savoir et les représentations : « *ça les décale un peu* » explique C. Il s'agit de « *montrer aux étudiants que les idées qu'ils ont sont trop générales, qu'ils ont des a priori, les étonner* » explique H qui laisse entendre que l'exemple peut aussi questionner le général et lui apporter un correctif. Selon la belle formule de F, l'exemple « *rajoute du doute* ».

Dialectique du particulier et du général, mais aussi dialectique du proche et du lointain, de la familiarité et de l'étrangeté. Des entretiens ressort l'idée que si l'exemple facilite la compréhension, c'est fondamentalement par sa proximité, qui sert l'apprentissage de données complexes parce qu'abstraites ou lointaines dans le temps ou l'espace. Dans le premier cas, ce peut être l'exemple trivial tiré de la vie quotidienne pour éclairer des concepts économiques peu maîtrisés par les étudiants d'histoire : l'indice des prix, « *ils ne savent pas trop ce que c'est* », mais « *je leur dis le prix du jean que vous êtes allés acheter en soldes chez je sais pas qui, ça ils savent mieux, il y a un côté familiarisation, enfin familier, qui est permis par l'exemple* » ; il faut, explique l'enseignant, « *des exemples très basiques, qui ne sont pas historiques mais qui ont une vertu pédagogique extrêmement forte pour introduire les notions qu'ils ont peut-être vues au collège, mais qu'ils ont oubliées* ». Dans le second cas, ce peut être l'exemple, à valeur historique cette fois, qui par sa proximité temporelle, arrime les connaissances historiques au monde de l'étudiant. Ainsi l'exemple contemporain (qui fait référence au présent) rend le passé plus accessible en le reliant aux situations présentes, mieux connues des étudiants. « *Souvent, explique A, spécialiste de l'Islam au Moyen Âge, il me vient à l'esprit des choses qui peuvent les ancrer dans une réalité parce que la réalité que j'évoque est tellement ancienne qu'elle peut paraître surnaturelle, tu vois c'est à ça que sert l'exemple.* » L'exemple proche est volontiers donné comme récurrent : « *La France, c'est un exemple récurrent. C'est-à-dire que je vais jouer sur la familiarité* » dit F, qui enseigne l'histoire du communisme en Europe.

4. L'exemple comme outil de réflexion historique

S'agissant de la fonction cognitive de l'exemple, les réponses traduisent une tension entre l'exemple au service des connaissances et l'exemple au service de la réflexion. Apporter des connaissances historiques, en effet, est une des fonctions de l'exemple, mais elle reste implicite : justifier le recours à l'exemple par la nécessité du concret et affirmer que le concret est la

³ Dans l'argumentation par l'exemple, les auteurs distinguent l'exemple proprement dit, qui fonde la règle, l'illustration, qui renforce l'adhésion à la règle et le modèle qui indique la conduite à suivre.

« *matière même de l'histoire* » (H), c'est suggérer que les exemples ont une valeur historique et qu'ils sont porteurs de connaissances. La fonction d'illustration et de preuve de l'énoncé général se prête à l'apport de connaissances. Les « *exemples d'époque*, explique E, *c'est plus pour illustrer mon propos. C'est pour que ça ne soit pas uniquement abstrait* ». Parce que l'urbanisme mobilise fortement la notion d'exemple au sens de modèle à généraliser, à adapter, etc., C donne « *beaucoup d'exemples de villes, de schémas, de projets, avortés* » dans son cours d'histoire de la ville et de l'urbanisme : « *L'exemple il est vraiment extrêmement important, pour... euh... pour donner la culture de ce que c'est que les villes* ». « *Donner la culture* » implique donner des connaissances. L'exemple porteur de connaissances est un exemple mobilisé dans le cours. C'est également un exemple préparé en amont du cours par l'enseignant et qui doit être appris en aval par les étudiants, même si, comme on l'a vu, les enseignants ont conscience que les étudiants ne partagent pas nécessairement la même conception de l'exemple ; et s'ils n'évoquent pas directement des moments d'explicitation de la valeur de l'exemple et de clarification de leurs attentes (l'exemple doit-il être pris en notes ? mémorisé ?), on trouve, mentionnée par D, la pratique, en cours magistral, de la distribution d'un exemplier où le plan du cours figure en caractères gras et où « *le reste* », en caractère normal, « *c'est que les exemples* ». À cette fonction relative à l'acquisition de connaissances correspond, de manière implicite, un exemple objet d'évaluation. Mais seule F donne une conception pratique du bon exemple comme « *exemple à retenir, à utiliser dans la dissertation* ».

La finalité d'apport de connaissances entre en tension avec une finalité intellectuelle qui veut que l'exemple soit au service de la réflexion historique. À la différence de la précédente, cette finalité relève davantage du discours explicite. L'exemple présenté comme faisant réfléchir prend plusieurs formes. Ainsi celle de l'exemple introductif, mentionné par deux enseignants (B et C), qui intervient en début d'apprentissage et qui est utilisé de manière inductive. Cet exemple, qui consiste toujours en un document, « *sert d'entrée* » soit au cours (« *A la première séance, je commence toujours par un exemple qui est ma photo de brochure⁴* » explique C), soit à la séance. Il peut être conçu comme un appât pour mordre à l'hameçon du cours, dans une dimension motivationnelle (il « *donne envie* »), comme une illustration de la méthodologie historique (« *un exemple de la façon de traiter une source* »), comme un embrayeur de questionnement surtout : « *Moi j'aime bien partir d'un texte, enfin d'un document, de le faire lire aux étudiants, enfin, un étudiant lit, de poser des questions, une première série de questions pour voir ce qu'ils en ont compris, ensuite de contextualiser le document en question et de leur montrer ce que moi je voulais en tirer sur le thème du cours et de prendre ensuite un deuxième document sur la même thématique et de procéder de la même façon* » dit B. L'usage de ce type d'exemple est toujours réservé aux enseignements en petits groupes, plus favorables aux interactions, car ici l'exemple est support de parole et non objet d'écoute : « *je les fais parler sur un exemple et ça me permet d'introduire sur le sujet* » (C).

L'exemple qui fait réfléchir peut être également un exemple historique au second degré. C évoque « *l'exemple historiographique* » qu'il juge caractéristique de l'enseignement supérieur : le cours magistral de L1 sur l'Europe de 1914 à 1945, explique-t-il, montre aux étudiants que « *l'histoire peut s'écrire de différentes façons* », chaque séance étant pensée pour illustrer une historiographie particulière (telle séance sera biographique, telle autre sera d'histoire militaire, telle autre encore d'histoire économique). L'exemple qui fait réfléchir est souvent présenté comme l'exemple mis au service d'un raisonnement comparatif. La comparaison par l'exemple est une grande constante de ces entretiens et l'on touche ici fondamentalement à l'épistémologie de l'histoire en tant qu'elle est un savoir portant sur des faits particuliers qui ne sont jamais identiques mais qui sont comparables, faute de quoi ils sont impensables. Plus que la singularité, c'est le spécifique qui intéresse l'historien, rappelle Paul Veyne, c'est-à-dire la singularité en tant qu'elle est intelligible, qu'elle recèle une part de généralité (Veyne, 1979, p.85) ; et la comparaison, précisément, permet de dégager le spécifique. Du reste, conceptualiser, c'est comparer, le concept étant l'abstraction construite par le repérage des similitudes et à laquelle par ailleurs la réalité empirique est comparée (Prost, 1996, p.134). Confronter de manière

⁴ Les cours d'histoire s'appuient en général (du moins quand ils ne sont pas magistraux) sur une brochure, constituée de documents commentés au fil des séances ; elle est généralement illustrée par une image de couverture à laquelle il est ici fait référence.

raisonnée les sociétés distantes dans l'espace, en synchronie, ou distantes dans le temps, en diachronie, consiste à repérer les similitudes et les différences pour éclairer une question ou un problème commun. Les objectifs de l'histoire comparée, comme les méthodes sont multiples : la mise en regard permet de combler les lacunes documentaires par analogie, de valider des hypothèses par élargissement du champ d'étude, de mieux comprendre les spécificités d'une société, de formuler des modèles ou des explications générales, de saisir les modalités de croisements, échanges, transferts et appropriations (Werner & Zimmermann, 2004). Le tournant global pris récemment par la discipline historique, quelles que soient les appellations en usage (histoire « globale », « mondiale », « connectée »), qui invite à dépasser le cadre national et/ou le point de vue eurocentré et à appréhender les processus de circulation, interdépendance et acculturation entre les espaces et les sociétés, place plus que jamais au cœur de la démarche historique la comparaison et son potentiel heuristique et critique (Gruzinski, 2004 ; Pomeranz, 2010 ; Maurel, 2014). Ainsi A fait de l'exemple l'instrument d'une intelligibilité historique fondamentalement analogique dans la perspective d'une histoire globale. « *L'exemple, explique-t-elle, a pour but de leur montrer comment un fait historique s'insère dans une aire de façon comparative avec les autres* ». Ainsi l'exemple du monde carolingien fait mieux comprendre les débuts de l'Islam. « *Les exemples, poursuit A, ça leur permet d'une part de désenclaver un modèle historique, de ne pas faire du monde musulman une exception [...]. Par exemple le droit barbare, c'est pas la charia, or il y a des mécanismes identiques. Il y a des points de comparaison qui sont importants. De la même façon ça leur rend accessible cette aire, ça leur montre qu'on n'est pas sur une autre planète. Au même moment on a le monde carolingien et le monde musulman, donc je pense que le rôle comparatif de l'exemple est très important, en tout cas quand on fait de l'histoire des civilisations et des religions, ça brise certains tabous.* » L'exemple permet de relativiser la singularité du fait historique mais inversement aussi de mieux la souligner : ainsi l'exemple de l'Inquisition chrétienne fait comprendre la spécificité de l'Inquisition musulmane. Enseigner par l'exemple, c'est en définitive faire réfléchir sur la question essentielle de la représentativité du fait historique, entre particularité et généralisation : tantôt il s'agit de « *restituer l'originalité* » tantôt de « *montrer qu'il y a conformité* » explique A.

La présence importante – et *a priori* paradoxale, s'agissant de l'enseignement de la « science du passé » – d'exemples contemporains est l'un des résultats les plus frappants de cette enquête. E privilégie les exemples très contemporains, qui ont plus de chances de « *faire partie de leur monde* », ainsi des publicités récentes pour un cours d'histoire de la famille. Ce choix s'articule clairement à une intention didactique : il s'agit « *de leur montrer que tout ce que je dis est historique. C'est-à-dire que l'appréhension des choses est totalement historique et donc qu'on n'a pas la même appréhension au XIX^e, au XX^e siècle, qu'on n'a pas la même appréhension maintenant qu'il y a dix ans, etc. Qu'il y a une historicité des choses* ». Le but de l'exemple est donc ici de faire comprendre ce qu'est l'histoire et de penser historiquement : il fait accéder non à des faits historiques mais à l'historicité des faits, non à des connaissances historiques mais à la connaissance de l'histoire.

Dans la mesure où l'exemple contemporain ne porte pas sur des connaissances disciplinaires, il n'est pas préparé par l'enseignante et il ne vise pas à être appris par les étudiants : l'exemple de la famille du Président de la République François Hollande permet de « *réfléchir sur l'historicité de la question de la famille, et de l'acceptation sociétale de la famille. Ça, ils ne le mettront pas dans une copie. Pour la connaissance historique, ça n'a pas d'intérêt, enfin ça ne leur permettra pas d'avoir une bonne note au partiel* ». Mais s'il ne relève pas de la restitution de connaissances, il engage cependant un apprentissage pensé dans la durée : « *C'est-à-dire que si je fais un cours sur la famille, en fait je distingue ce qu'ils doivent apprendre, ce qui est de l'ordre de la parole professorale qu'ils devront retranscrire au partiel, etc., mais que je pense ils oublieront. Et puis, ce qui est de l'ordre de la réflexion historique, ça j'espère ils ne l'oublieront pas, et ça, pour moi, ça passe par l'exemple* ». Les connaissances historiques s'apprennent, mais sans le recours à l'exemple porteur de l'historicité, elles n'ont qu'un « *impact éphémère* » dit E : une fois apprises, elles s'oublient. L'exemple est donc pensé comme la clé d'un savoir approprié et donc réutilisable, capable d'être réinvesti dans d'autres contextes : « *moi l'exemple, ça doit leur permettre euh, pas quotidiennement hein, mais à des moments où ils ne sont plus dans le cadre universitaire, de renvoyer à l'historicité.* »

Au fond, qu'est-ce qui doit « *rester* » d'un cours d'histoire ? La pratique de l'exemple engage des conceptions de la discipline et entre en résonance avec la question des finalités attribuées à l'enseignement de l'histoire – question débattue concernant l'enseignement primaire et secondaire (pour lequel les finalités sont nombreuses et traversées par la tension entre le scientifique et le civique) notamment au moment des changements de programmes (Garcia & Leduc, 2003 ; Delacroix & Garcia, 1998). « *Oui oui, pour moi la finalité, c'est absolument pas la connaissance historique [rires] : c'est la réflexion, la réflexion sur l'histoire, mais pas la connaissance historique* ». Les rires viennent de la conscience qu'une telle conviction insistant sur la formation intellectuelle va à l'encontre des conceptions dominantes de l'histoire dont on peut avoir une idée en consultant les textes de présentation des maquettes de licence où domine la visée d'apport de connaissances (« *donner une culture* », « *donner des bases* »), (Université Paris-Diderot, Licence d'histoire, 2014-2015). En articulant le passé au présent, l'exemple contemporain permettrait donc d'éprouver l'historicité des choses ; et ce faisant de comprendre ce qu'est l'histoire, cette « *science des hommes dans le temps* » selon la définition de Marc Bloch (1997, p.52, 65), qui « *sans cesse a besoin d'unir l'étude des morts à celle des vivants* » : interrogation du passé à partir des questions du présent et étude du présent à la lumière du passé. En cela, l'exemple contemporain peut ouvrir sur une finalité sociale de l'histoire, finalité survalorisée dans le secondaire (E évoque d'ailleurs l'étudiant « *en tant que "citoyen"* » qui réfléchit à l'historicité de la famille).

5. L'exemple contre le cas

Si le cas est une variété de l'exemple, la réflexion épistémologique récente a développé une réflexion qui tend à les distinguer. L'ouvrage dirigé par Jean-Claude Passeron et Jacques Revel, *Penser par cas*, paru en 2005, témoigne de cette réflexion, dans une optique pluridisciplinaire, en interrogeant les manières de raisonner à partir de singularités pour en tirer des conclusions plus larges et en opérant une distinction entre le simple exemple et le cas, dont le contenu est problématique : « *Le cas est plus et il est autre chose qu'un exemple* » (Passeron & Revel, 2005, p.18). Du côté de l'histoire, il faut souligner l'importance que le cas a pris dans la réflexion épistémologique et méthodologique depuis une trentaine d'années. Parallèlement à l'usage des modèles globaux d'intelligibilité et au recul de l'ambition d'une histoire totale, l'historiographie a enregistré plusieurs inflexions : changement de méthode (du quantitatif au qualitatif), jeu d'échelles d'analyse entre le macro et le micro (Revel, 1996), intérêt pour de nouveaux objets (groupes restreints, le singulier, l'individuel) ont développé la pratique du point d'entrée particulier pour étudier les sociétés (Chartier, 2009, p.72). La réhabilitation récente du cas en histoire doit beaucoup aux travaux de la micro-histoire italienne que Jacques Revel a contribué à faire connaître en France. Carlo Ginzburg, très lu par les chercheurs français, en particulier *Le Fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI^e siècle* (1980, 1^{ère} éd. 1976), est la référence incontournable pour qui s'intéresse à l'apport du cas à la connaissance historique : dans cet ouvrage, l'historien italien théorise l'étude de cas et affirme la possibilité d'un savoir généralisable à partir d'un individu, fût-il atypique et isolé. Le cas est donc pensé non pas comme typique, exemple qui illustrerait une généralité et serait substituable à un autre, mais comme cas-limite, tirant de sa singularité même son potentiel heuristique. Les travaux de Carlo Ginzburg ont d'ailleurs inspiré les réflexions de Sylvain Doussot (2012, 2013) qui prend appui sur la théorisation micro-historienne du cas pour réfléchir à l'usage didactique du cas en histoire. Partant du principe que l'exemple devient un cas quand il fait problème, l'enseignement par le cas prend la forme d'un enseignement par le problème qui rompt avec une tradition d'enseignement de l'histoire qui passe par l'usage du document comme exemple pour confirmer une généralité ; le caractère énigmatique du cas permet un travail d'interprétation, de modification des représentations des élèves et de compréhension des pratiques de construction des savoirs historiques.

Les données des entretiens sont manifestement en décalage avec cette réflexion épistémologique et ses prolongements didactiques. Tandis que celle-ci dissocie le cas de l'exemple et valorise le premier au détriment du second, les enseignants-chercheurs mobilisent rarement la notion de cas. D'abord, elle n'est pas mobilisée spontanément dans les réponses : c'est à l'évidence un effet du questionnaire lui-même qui portait essentiellement sur l'exemple, mais qui n'interdisait pas cependant l'émergence d'autres catégories. À une exception près : « *hum... Pas les cas ?...* », répond, à peine interrogée sur l'exemple, F qui esquive immédiatement quand on lui demande d'explicitier pourquoi elle pense directement en termes de cas, quelle différence elle fait entre les deux notions et comment elle pourrait les voir à l'œuvre dans son enseignement : la réflexion lui paraît légitime – « *il y a des livres* », dit-elle en faisant référence à la réflexion épistémologique sur le cas, qui l'autorise d'ailleurs à affirmer que « *le cas est plus intéressant* ». « *Ca paraît intéressant, effectivement, mais moi par exemple j'ai jamais tellement adhéré à cette réflexion* ». Quand on interroge les enseignants sur le cas, la notion leur parle peu : le cas, « *je ne suis pas sûr de bien l'utiliser* » dit C ; « *J'utilise moins la notion de cas* » convient E. Les entretiens traduisent un usage non différencié entre les deux notions et l'absence d'une conception unifiée du cas. Les réponses sont variées (cas égale chapitre du cours ou catégorie dans une typologie) ou contradictoires : pour l'un le cas est « *trop particulier* », pour l'autre « *plus général et plus abstrait* » ; tantôt il est la même chose que l'exemple, tantôt il s'en distingue comme partie intégrante du cours par opposition à l'exemple improvisé.

Dans les entretiens, les enseignants-chercheurs insistent sur le caractère « *exemplaire* » ou « *représentatif* » du cas. Impossible, dans un cours sur les fondements du monde musulman, explique A, de présenter les quarante califes, il faut donc choisir des cas, soit quelques grandes figures « *qui illustrent le mieux le phénomène historique étudié* » ; « *quand je fabrique les cours, l'important est de montrer comment tel cas va illustrer un phénomène* » explique encore A. Mettant en exergue la dimension illustrative du cas, la conception qui domine rabat en définitive le cas sur le simple exemple. Elle est donc aux antipodes du statut du cas dans la recherche historique : le potentiel heuristique du cas tient au fait qu'il inquiète le général, au lieu de le confirmer comme le fait l'exemple (Passeron & Revel, 2005 ; Ginzburg, 2010 ; Doussot, 2013). « *La forme du cas a ceci de particulier qu'elle pose une question sans pouvoir donner la réponse* », (Jolles, 1972, p.151) : tandis que l'exemple montre la loi, le cas montre l'insuffisance de la loi, tandis que l'exemple représente une norme, le cas questionne la validité de la norme. (Passeron & Revel, 2005 ; Ginzburg, 2010 ; Jollès, 1972 ; Doussot, 2012). Au fond, dans la recherche en histoire, le cas, c'est le contraire de l'exemple, c'est le contre-exemple.

Le constat que l'épistémologie du cas ne trouve pas d'écho dans les pratiques d'enseignement à l'université est paradoxal si l'on estime que les enseignants du supérieur, parce qu'ils sont des chercheurs, sont bien placés pour mettre en adéquation les évolutions de l'historiographie et les pratiques d'enseignement. Traduit-il la faiblesse de la culture épistémologique des historiens ou simplement de la réflexion didactique des enseignants-chercheurs, notamment en sciences humaines ? Ainsi D connaît bien la micro-histoire italienne sur laquelle il a même co-organisé une journée d'études en 2012, mais il ne voit pas ce que serait une étude de cas dans le cours d'histoire et le bénéfice que l'apprentissage des savoirs historiques pourrait tirer du caractère problématique du cas : le savoir scientifique ne nourrit pas une réflexion de nature didactique, recherche et enseignement restant des domaines clivés.

Un fossé apparaît donc entre les pratiques de recherche et les pratiques d'enseignement. Seule H, dont les travaux se fondent sur des analyses de cas, défend l'intérêt épistémologique du cas (« *ah mais moi je suis pour le penser par cas en histoire, le cas mais pas l'exemple* ») qu'elle conçoit comme un fait exceptionnel qui fait problème : « *le cas montre l'exceptionnalité, des mécanismes qu'on ne voit pas autrement [...] permet de détruire les idées reçues* ». « *Je vois souvent mon enseignement comme ça, poursuit-elle ; essayer de leur montrer que les choses sont pas comme ils pensaient* ». Pour H, la notion de contre-exemple fait sens et recoupe celle de cas : « *Oui c'est une formule que je peux employer comme quelque chose de non représentatif d'une époque mais qui peut être intéressante* ». Ces propos suggèrent le potentiel didactique du cas, instrument de découverte dans la recherche et instrument de construction des

savoirs dans l'enseignement par la modification des représentations qu'il est susceptible de produire. Le cas, présenté comme un instrument d'apprentissage du complexe, relève d'un objectif d'approfondissement du savoir historique. En cela, son usage n'est pas généralisable. « *Le cas n'est pas forcément intéressant au niveau du L1 où moi je veux leur apprendre des choses très très générales. L'idée c'est la culture générale [...]. En L1 ce serait plutôt l'exemple, en L3 plutôt le cas* » : en somme, à chaque niveau d'enseignement, une didactique de la particularité.

Les entretiens réalisés laissent donc penser que dans le supérieur on n'enseigne pas l'histoire par le cas. Qu'en est-il dans le secondaire ? Deux entretiens réalisés en contrepoint au lycée montrent que les enseignants du secondaire distinguent sans peine l'exemple, « *plus court* », du cas, inductif, « *plus long et plus riche* ». C'est que dans le secondaire la notion de cas renvoie à une pratique didactique clairement identifiée qu'explicitent les textes de mise en œuvre des programmes. Appliquée d'abord à l'éducation civique, ensuite à la géographie avant d'être étendue à l'histoire, « *l'étude de cas* » y est prônée comme un passage obligé de l'enseignement de l'histoire-géographie en collège et en lycée. Elle prend la forme d'une étude délimitée, en début de leçon, portant sur un objet précis et significatif, à partir d'un dossier documentaire, qui appelle un début de généralisation (Le Mercier, 2008, 2010a, 2010b ; BO, 2010). Tandis que l'histoire est présentée comme une discipline fondamentalement hypothético-déductive (Le Mercier, 2008), l'étude de cas entre dans une démarche inductive censée placer l'élève au centre des apprentissages. Différente de la transposition de la méthode géographique puisqu'il est exclu en histoire d'aboutir à un modèle ou à une théorie générale, l'étude de cas apparaît comme un exercice délicat pris dans la tension entre exceptionnalité et représentativité et menacé du double risque de la réduction du cas à un objet exceptionnel et de la dilution du cas dans un contexte homogène « *servant de récipient à toutes sortes de cas exemplifiés* » (Le Mercier, 2008). La difficulté est résolue à travers la notion de problématique et de mise en perspective capable de dégager la représentativité du cas.

Il est clair que la construction didactique du cas et le déferlement des études de cas dans l'enseignement secondaire de l'histoire ne concordent pas avec la conception du cas dans la recherche historique, puisque la dimension problématique est éludée au profit d'une visée d'entrée en matière concrète dans le chapitre (« *donner chair* » à l'enseignement, « *apporter du concret* » pour « *faire découvrir les traits essentiels d'une réalité historique* » (Le Mercier, 2008, 2010a, 2010b). Certaines pratiques évoquées par les enseignants-chercheurs semblent pouvoir se rapprocher des études de cas pratiquées dans le secondaire : ainsi H parle de « *zoom* » sur des exemples développés, comme le château de Versailles pour enseigner la monarchie absolue. « *J'aime bien commencer par un document pour fixer l'objet et donner (silence) des éléments de réflexion aux étudiants, qui seront précisés par la suite* » explique B qui pratique l'entrée en matière inductive pour « *suggérer toute une série de questionnements* ». Quoi qu'il en soit, les entretiens mettent l'accent sur l'exemplarité illustrative d'une démonstration générale : dans le cours d'histoire, l'exemple devient rarement un cas.

Conclusion

Des deux modalités de l'exemple que sont « *exemplum* » et le « *casus* », l'histoire a d'abord privilégié la première. Longtemps, en effet, l'histoire a eu partie liée avec l'exemple illustrant un modèle de comportement : une conception traditionnelle héritée de l'Antiquité et dont Cicéron a donné la formule (« *historia [...] magistra vitae* », Cicéron, 1845, p.91) faisait de l'histoire un réservoir d'exemples, érigés en modèles ou contre-modèles, où puiser pour conduire sa vie. Mais cette solidarité de l'histoire avec l'exemple édifiant a été rompue chez les historiens qui ont renoncé à tirer des leçons de l'histoire et qui, en revanche, regardent maintenant plus volontiers vers le cas, dont la valeur est épistémologique, contrairement à l'exemple qui relève des usages de l'histoire : si l'on se réfère à l'étymologie latine (cas vient de « *cadere* » qui signifie « *tomber* »), on peut considérer que l'histoire est le règne du cas, au sens de ce qui arrive.

Tandis que naguère on pensait par l'exemple, on pense dorénavant par le cas : le modèle de l'*exemplum* a cédé la place au modèle du *casus*.

Mais cette distinction n'affleure que peu dans les entretiens qui laissent penser qu'à l'université, la transmission des savoirs historiques relève massivement de la pensée par l'exemple illustratif et tout à fait marginalement de la pensée par le cas problématique : la didactique du cas constitue un impensé des pratiques déclarées des enseignants-chercheurs en histoire. L'absence de réflexion sur la tension entre les deux pôles de l'exemple est fortement liée au fait que les entretiens donnent à entendre une parole spontanée, sans appui sur des références épistémologiques. Mais cette parole improvisée est très instructive sur le foisonnement des représentations et pratiques de l'exemple, variées et même contradictoires. L'enseignement supérieur de l'histoire vérifie ainsi le constat des spécialistes de la rhétorique : l'exemple est bien « *un caméléon de la pensée qui peut endosser un large spectre de fonctions et se réaliser dans des formes discursives hétérogènes.* » (Danblon, 2014, p.8). Par sa fluidité, sa plasticité, sa familiarité, l'exemple, dont l'usage est ancré dans les pratiques enseignantes, apparaît comme un outil quasi naturel de l'enseignant d'histoire qui peine d'ailleurs, pris au dépourvu, à déterminer où il commence et où il finit. Levier pour apprendre et outil pour comprendre, l'exemple n'explique pas mais il rend intelligible. Malgré la relative timidité de leur soubassement épistémologique, les réponses des interviewés esquissent un lien entre la nature de l'histoire et les usages de l'exemple, en pensant l'apprentissage de leur discipline comme un exercice intellectuel de pensée critique (« *faire comprendre qu'on n'a pas qu'une vérité* », « *briser certains tabous* »), de construction de l'historicité (le passé éclairé par l'exemple contemporain), d'appréciation nuancée de la particularité (l'exemple comparatif de l'histoire globale). Plus généralement, les conceptions et intentions exprimées relient les phénomènes d'exemplarité dans l'enseignement à l'histoire conçue comme « *science du divers* » (Bloch, 1997, p.51), attachée à comprendre la bigarrure changeante des faits humains à partir de traces, vouée donc à la dialectique du particulier et du général : même floue, peu élaborée ou implicite, il y a là une didactique de l'exemple, dans la mesure où l'enjeu de l'exemple est de transmettre et d'apprendre des savoirs disciplinaires pensés dans leur spécificité.

On notera toutefois que l'usage de l'exemple par l'enseignant est très rarement posé en termes de difficultés et que l'efficacité réelle des exemples n'est pas vraiment interrogée. Les entretiens cependant ont pu être l'occasion d'un retour réflexif sur les pratiques (ainsi un interviewé, qui a une formation d'ingénieur et se déclarait au départ adepte de la déduction se surprend à valoriser l'induction : l'exemple introductif, confie-t-il, c'est « *le truc vraiment efficace* ») ou d'une réflexion sur la possibilité de les améliorer quand s'opère la prise de conscience du fossé entre recherche et enseignement : « *ces questions sont pertinentes. Je crois qu'il faut trouver un système de cours qui intègre beaucoup plus ces grands mouvements de l'historiographie* » commente D, qui se met à songer à la possibilité d'« *intégrer les choses de la micro[-histoire]* » dans l'enseignement et de « *partir des études de cas* ». Plusieurs mois après la réalisation de l'entretien, l'un des interviewés me confiait : « *Maintenant quand je prends un exemple, je me demande ce que je fais* ».

Bibliographie

- ARISTOTE (1986), *La Métaphysique*, J. Tricot (éd.), Paris, Vrin, Tome II, Livre M.
- BLOCH M. (1997), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin (1^{ère} édition 1949).
- BREMOND C., LE GOFF J. & SCHMITT J.-C. (1982), *L'exemplum*, Turnhout, Brepols.
- BRUTER A. (2008), « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n°120, p.5-32.
- CHARTIER R. (2009), *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel.
- CICERON M.T. (1845), *De Oratore*, Paris, L. Hachette.

- DAMASIO A.R. (1995), *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DANBLON E., FERRY V., NICOLAS L. & SANS B. (2014), *Rhétoriques de l'exemple. Fonctions et pratiques*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.
- DILTHEY W. (1947), *Le Monde de l'esprit* (M. Rémy, Trad.), Paris, Aubier, Volume I.
- DOUSSOT S. (2012), « Le cas Menocchio et la construction en histoire. Une lecture didactique de l'étude de cas selon Carlo Ginzburg », *Cartable de Cléo*, n°12, p.111-125.
- DOUSSOT S. (2013), « L'étude de cas en histoire : de la recherche à l'enseignement », communication à la journée d'études *L'usage de l'exemple et du cas dans l'enseignement supérieur : approche pluridisciplinaire*, Université Paris Diderot, 9 décembre.
- GARCIA P. & DELACROIX C. (1998), « L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ? », *EspacesTemps*, n°66/67, p.111-136.
- GARCIA P. & LEDUC J. (2003), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin.
- GINZBURG C. (1980), *Le Fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI^e siècle*, Paris, Aubier (1^{ère} édition 1976).
- GINZBURG C. (2010), *Le fil et les traces. Vrai faux fictif*, Paris, Verdier.
- GRUZINSKI S. (2004), *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Paris, La Martinière.
- JOLLES A. (1972), *Formes simples*, Paris, Seuil, p.137-157.
- LANGLOIS Ch.-V. & SEIGNOBOS Ch. (1992), *Introduction aux études historiques*, Paris, Kimé (1^{ère} édition 1878).
- LE MERCIER L. (dir.) (2008), *Histoire géographie éducation civique. Aide à la mise en œuvre des programmes*, SCEREN-CRDP de Versailles, 6^e.
- LE MERCIER L. (dir.) (2010a), *Histoire géographie éducation civique. Aide à la mise en œuvre des programmes*, SCEREN-CRDP de Versailles, 5^e.
- LE MERCIER L. (dir.) (2010b), *Clés pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie au lycée. Aide à la mise en œuvre des nouveaux programmes de 2de* (2010), SCEREN-CRDP de Versailles.
- Licence d'histoire*, 2014-2015, brochure, université Paris-Diderot, département d'histoire.
- MAUREL C. (2014), *Manuel d'histoire globale*, Paris, Armand Colin.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Bulletin Officiel* (2010), programmes de 1^{ère}, rentrée 2011-2012, 9, 30/09.
- PASSERON J.-Cl. & REVEL J. (dir.) (2005), *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- PERELMAN C. & OLBRECHTS-TYTECA L. (1988), *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Université libre de Bruxelles (1^{ère} édition 1958).
- POMERANZ K. (2010), *Une grande divergence. La Chine, l'Europe et la construction de l'économie mondiale*, Paris, Éditions Albin Michel, (1^{ère} édition 2000).
- PROST A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1954, Points-Histoire.
- REVEL J. (dir.) (1996), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard-Le Seuil.
- RICŒUR P. (1983), *Temps et récit*, Le Seuil, Tome 1.
- SCHOPENHAUER A. (1966), *Le Monde comme volonté et comme représentation* (A. Burdeau, Trad.), Paris, Presses Universitaires de France (1^{ère} édition 1819).
- STONE L. (1980), « Retour au récit ou réflexions sur une nouvelle vieille histoire », *Le Débat*, n°4, p.116-142.
- VEYNE P. (1976), *L'inventaire des différences. Leçon inaugurale au Collège de France*, Paris, Le Seuil.

VEYNE P. (1979), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil (1^{ère} édition 1971).

WERNER M. & ZIMMERMANN B. (dir.) (2004), *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Le Seuil.